

# **Droits, écoles et communautés linguistiques en milieu minoritaire**

**Angéline Martel**

**Télé-université du Québec**

[Angeline.Martel@teluq.ubec.ca](mailto:Angeline.Martel@teluq.ubec.ca)

*Cet article présente une vue d'ensemble de la thématique des communautés linguistiques minoritaires au Québec (Canada). L'auteure met en relation les notions de droit et d'école à la notion de communautés linguistiques minoritaires, en développant plusieurs thèmes comme l'évolution démolinguistique des communautés francophones et acadiennes, l'évolution de l'effectif scolaire cible de 1986 à 2002, l'évolution des écoles de langue française et leurs effectifs, ainsi que les acteurs et les actrices-clés. Pour elle, la notion de communauté, l'accueil de l'effectif scolaire cible, ainsi que l'école et la famille jouent un rôle important dans les pistes d'action à mettre en œuvre pour le maintien de la langue minoritaire.*

## **LE DROIT SCOLAIRE CANADIEN POUR LES COMMUNAUTÉS LINGUISTIQUES : L'ARTICLE 23**

### **Article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés**

#### **1. Les citoyens canadiens :**

- a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident,
- b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la

province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

2. Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.
3. Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :
  - a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
  - b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

## **NOTION DE COMMUNAUTÉ LINGUISTIQUE**

Les notions d'effectif scolaire cible (l'ensemble des enfants) et de titulaires des droits (les parents) se rapportent à la nature individuelle et collective de l'article 23. Cet article donne des droits individuels dans la mesure où chaque parent répondant à ses critères peut se prévaloir des services offerts : instruction, école et gestion scolaire. Mais, l'un des aspects les plus importants de cet article porte sur sa fonction collective émanant de la mention « de la minorité ». Ainsi, la communauté minoritaire devient la vraie bénéficiaire des droits conférés par l'article 23.

D'ailleurs, la Cour suprême l'a clairement indiqué en 2000 : « Mettre l'accent sur le droit individuel à l'instruction au détriment des droits linguistiques et culturels de la communauté minoritaire restreint dans les faits les droits collectifs de la communauté minoritaire ». Au moins deux éléments en font foi au plan opérationnel : le collectif potentiel que constitue l'effectif scolaire cible et les collectifs appelés à exercer la gestion scolaire.

Le collectif potentiel de l'effectif scolaire cible, celui-là même que nous quantifions dans cette étude, fonde en partie les décisions d'offre de services de même que les conditions dans lesquelles ces services sont rendus. Et ce collectif est soumis à la clause du «nombre

suffisant». Or, ce nombre a été établi d'après une échelle variable par la Cour suprême en 1990 dans la cause Mahé et al. :

[...] l'article 23 [...] doit être considéré comme établissant une exigence « variable », le niveau supérieur étant prévu à l'alinéa (3)b) et le niveau inférieur, correspondant au mot « instruction » étant prévu à l'alinéa (3)a). L'idée de critère variable signifie simplement que l'article 23 garantit le type et le niveau de droits et de services qui sont appropriés pour assurer l'instruction dans la langue de la minorité au nombre d'élèves en question.

[...]

Selon nous, le chiffre pertinent aux fins de l'article 23 est le nombre de personnes qui se prévaudront du programme ou de l'établissement envisagé. Il sera normalement impossible de connaître le chiffre exact, mais on peut en avoir une idée approximative en considérant les paramètres dans lesquels il doit s'inscrire : la demande connue, relative au service, et le nombre de personnes qui pourraient éventuellement se prévaloir des services.

La justification par le nombre requiert, en général, la prise en considération de deux facteurs pour déterminer les exigences de l'article 23 : (1) les services appropriés, en termes pédagogiques, compte tenu du nombre d'élèves visés; et (2) le coût des services envisagés.

Ainsi, le bassin de clientèle admissible à l'article 23, que nous quantifions ici comme effectif scolaire cible, est d'importance cruciale dans les considérations d'offre de services. Mais il est tout aussi crucial pour les communautés francophones qui y puisent un très grand potentiel de développement. Par ailleurs, dans une perspective d'aménagement linguistique, nous proposons également un pourcentage de cet effectif scolaire cible qui pourrait constituer une hypothèse à proposer dans les actions de récupération prévues dans les prochaines années.

Ce collectif, que constitue l'effectif scolaire cible, s'insère dans un collectif plus grand, celui de la communauté minoritaire. Les trois jugements de la Cour suprême font grand cas de la notion de communauté minoritaire en l'établissant à la fois comme paramètre définitoire de l'article 23 appartenant à une communauté en étant de langue maternelle française ou en ayant reçu son instruction en français et comme son objectif maintien et développement de la communauté minoritaire.

En 2000, la Cour suprême a confirmé le pouvoir de gestion et de contrôle de la communauté linguistique minoritaire en ce qui a trait aux décisions qui touchent son développement. Elle affirme ce qui suit :

Quant au degré de gestion et de contrôle requis, la Cour a statué que les titulaires des droits garantis par l'article 23 doivent avoir un contrôle sur « les aspects de l'éducation qui concernent ou qui touchent [leur] langue et [leur] culture » (p. 375). Il n'est pas possible de donner des détails exhaustifs principalement en raison de l'échelle variable des droits et du besoin d'adapter les modalités à la situation particulière de chaque province ou territoire.

En pratique, cette notion de communauté dans un contexte de contrôle et de gestion scolaire pose la question à savoir qui aura le droit de vote et de participation à cette gestion. La question reste encore à éclaircir formellement, mais la Cour suprême s'est déjà prononcée en cette matière dans le jugement *Mahé et al. c. Alberta* en 1990 :

Les personnes qui exerceront le pouvoir de gestion et de contrôle décrit précédemment sont des « parents visés par l'article 23 » ou des personnes désignées par ces parents comme leurs représentants. Je me rends compte que ces parents, vu la formulation de l'article 23, peuvent ne pas faire partie, d'un point de vue culturel, du groupe linguistique minoritaire. Cela pourrait à l'occasion signifier que des personnes qui ne sont pas à proprement parler membres de la minorité linguistique exercent un certain contrôle sur l'enseignement dans la langue de la minorité. Ces cas seraient rares et ne justifient pas la réduction du degré de gestion et de contrôle accordé aux parents visés par l'article 23.

Ainsi, l'article 23 crée-t-il une communauté de référence inclusive et recoupe en partie celles qui sont créées par les associations minoritaires. Et c'est à leur développement que participe l'article 23.

## **RÉSUMÉ DE L'ÉVOLUTION DÉMOLINGUISTIQUE DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNES DU CANADA**

Avant d'analyser les répercussions de l'article 23, il est utile de résumer la situation linguistique globale des communautés francophones et acadiennes vivant en milieu minoritaire. Cela permettra d'en dégager les tendances dominantes, particulièrement pour la période à l'étude qui s'étend de 1986 à 2002 puisque l'évolution de l'effectif scolaire cible est aussi soumise aux tendances générales.

Voyons d'abord le poids respectif des communautés francophones et acadiennes, toutes catégories d'âges confondues, par rapport aux populations globales pour le français langue maternelle, le français langue parlée à la maison et les indices de continuité du français. C'est

ce qu'illustrent, pour le Canada moins le Québec, le tableau 1 et pour chaque province et territoire le tableau 1.

On observe qu'en général, le nombre de personnes dont le français est la langue maternelle a augmenté en un peu moins de 50 ans (1951 à 1996). L'augmentation de la population de langue maternelle française totalise 248 375 personnes, alors que l'augmentation en pourcentage est de 34,4 %. L'augmentation est plus marquée pour la période de 1951 à 1971, et on observe une diminution légère entre 1971 et 1981.

Mais l'accroissement de la population de langue maternelle française s'avère clairement moins marqué que celui de la population totale des provinces canadiennes à majorité anglophone qui a augmenté, pour sa part, de plus de 11,5 millions de personnes, soit de +115,8 %.

**Tableau 1**

**Population et proportion des minorités de langue officielle, langue maternelle, par rapport aux populations provinciales et territoriales du Canada, 1986-1996**

	1986*	1996*			
Proportions**	Provinces/	Population	Pourcentage	Provinces/	Population
Considérable : plus du tiers	Nouveau-Brunswick	237 570	33,5	Nouveau-Brunswick	242 410
Importante : (de 10 à 33 %)	Québec***	678 785	10,4	Québec	621 860
Intermédiaire : de 4 à 10 %	Ontario	484 265	5,3	Ontario	499 690
	Manitoba	51 775	4,9	Manitoba	49 100
	Île-du-Prince-Édouard	5 920	4,7	Île-du-Prince-Édouard	5 720
	Nouvelle-Écosse	35 810	4,1	Nouvelle-Écosse	36 310
Faible : de 1 à 3%	Territoires :	2 040	2,7	Territoires :	2 590
	Nord-Ouest et Yukon			Nord-Ouest et Yukon	
	Alberta	56 245	2,4	Alberta	55 290
	Saskatchewan	23 720	2,3	Saskatchewan	19 900
	Colombie-Britannique	45 845	1,6	Colombie-Britannique	56 755
Minime : moins de 1%	Terre-Neuve-Labrador	2 670	0,5	Terre-Neuve-Labrador	2 440
<b>Total francophones</b>		<b>945 860</b>	<b>5,0</b>		<b>970 205</b>

**Source :** B. Harrison & L. Marmen (1994) et Statistique Canada (1999).

\*Données après répartition des réponses multiples pour fin de comparaison avec les années antérieures.

\*\* La typologie présentée dans Martel (1991 : 64) est légèrement modifiée.

\*\*\* Anglais langue maternelle. Le Québec est inclus pour fin de comparaison.

## ÉVOLUTION DE L'EFFECTIF SCOLAIRE CIBLE, 1986-2002

Notre étude donne un aperçu du bassin d'élèves qui, dans l'esprit de l'article 23(1)a), devraient fréquenter l'école française en milieu minoritaire. Cette étude longitudinale porte sur dix ans (recensements de 1986, 1991, 1996) et se prolonge jusqu'en 2002 à l'aide de projections. L'effectif scolaire cible est calculé à partir du nombre d'enfants dont au moins un parent a déclaré le français comme langue maternelle unique ou double. Pour les fins de cette étude, le bassin des enfants âgés de 6 à 17 ans constitue l'effectif scolaire cible, alors que les enfants âgés de 0 à 5 ans servent à établir des projections jusqu'en 2002.

Les jeunes, qui composent l'effectif scolaire cible, sont :

- de langue maternelle française;
- de langue maternelle anglaise;
- bilingues, de langue maternelle française ou anglaise ;
- de langue maternelle ni française ou ni anglaise.

L'effectif scolaire cible affiche une nette tendance à la baisse de 1986 à 1996 (tableau 3). Il diminue de quelque 39 000 jeunes personnes en dix ans (1986-1996). Cette chute semble vouloir se perpétuer pour 2002 (-8 904 élèves).

Le tableau 2 fournit aussi des données comparatives en ce qui concerne la population scolaire totale. Celle-ci ne suit pas la même tendance. Au contraire, elle augmente d'environ 10 % de 1986 à 1996.

Plusieurs facteurs sont responsables de cette baisse de l'effectif scolaire cible des communautés francophones et acadiennes :

- un taux de fécondité inférieur à celui de la population des provinces à majorité anglophone;
- une pyramide d'âge où la part occupée par les moins de 15 ans a considérablement diminué en comparaison avec cette même population par rapport à la population totale;
- les effets cumulatifs des faibles taux de scolarisation en français;
- un très faible ressourcement démographique des communautés francophones et acadiennes par l'immigration.

**Tableau 2**  
**Effectif scolaire cible des écoles de langue française et population scolaire totale, Canada moins Québec, 6 à 17 ans, 1986-1996**

	1986	1991	1996	Changement 1986-1996 (%)
a) Effectif scolaire cible	271 914	259 035	232 942	-14,3
b) Population scolaire totale	3 466 697	3 617 306	3 811 677	+10,0
Pourcentage de l'effectif scolaire cible/ population scolaire totale	7,8	7,2	6,1	

**Source :** a) Tableaux spéciaux de Statistique Canada pour les recensements de 1986, 1991 et 1996  
b) Statistique Canada

## TYPES DE PROGRAMMES D'INSTRUCTION

Les trois droits conférés par l'article 23 sont interdépendants. Ainsi, le droit à l'instruction accordé aux ayants droit doit-il être offert dans les établissements mêmes, soit des écoles (deuxième droit) pour lesquelles la minorité aura un droit de gestion (troisième droit).

Mais de quels types d'établissements s'agit-il ? Normalement, plusieurs types de services sont offerts dont :

- les écoles mixtes francophones et anglophones dans une même école;
- les écoles bilingues 50 % du temps en français et 50 % du temps en anglais;
- les programmes spéciaux un cours de français assorti d'un autre cours, comme l'histoire;
- les écoles de langue française un bâtiment distinct regroupant les ayants droit.

Au fil des ans, il est devenu conventionnel de penser que les écoles de langue française constituent de meilleures institutions pour le maintien et le développement des communautés minoritaires. Mais sont-elles appuyées par des références juridiques ? En 1993, la Cour suprême a indiqué ce qui suit :

Comme les locaux doivent avoir des limites précises pour être placés sous le contrôle du groupe linguistique minoritaire, il s'ensuivrait un droit à des établissements dans des lieux physiques distincts. Comme l'a affirmé le juge Twaddle de la Cour d'appel (à la page 112) :

[Traduction] « Pour être ceux « de la minorité », les établissements devraient être, dans la mesure du possible, distincts par rapport à ceux dans lesquels l'instruction en anglais est offerte. Je ne mets pas en doute l'importance du milieu dans le domaine de l'éducation. Les élèves de langue française devraient vivre en français dans la cour de récréation, à l'occasion des activités hors-programme ainsi que dans la classe. Le français devrait être la langue utilisée dans le cadre de l'administration et du fonctionnement de l'établissement, y compris l'affichage. »

Cette conclusion est également compatible avec la reconnaissance du fait que les écoles de la minorité jouent un rôle utile à la fois comme centres culturels et comme établissements d'enseignement. Bien que notre Cour, dans l'arrêt Mahé, n'ait pas explicitement parlé de lieux physiques distincts dans son examen des écoles comme centres culturels, il me semble raisonnable de déduire qu'il faut un certain degré de démarcation dans les lieux physiques pour que ces écoles s'acquittent bien de ce rôle. À mon avis, l'ensemble des objectifs de l'article 23 énoncés dans l'arrêt Mahé appuient cette conclusion.

[...]

Toutefois, le juge en chef Monnin et le juge O'Sullivan ont tous deux reconnu que la notion de droit à des « lieux physiques distincts » ne crée pas automatiquement un droit à des établissements entièrement distincts (Renvoi, 1993, p. 15-16).

Ainsi, parmi les types d'établissements répondant aux conditions créées par l'article 23, les écoles de langue française constituent la solution la plus *viable* pour répondre à l'objectif de maintien et de développement d'une communauté minoritaire. C'est pourquoi, dans la suite de cette étude, nous distinguons entre les écoles de langue française et les autres types d'établissements.

Par ailleurs, le sujet des établissements distincts est aussi fondamental dans le développement d'une communauté. L'affaire Arsenault et al. c. le gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard, entendue par la Cour suprême, constitue un excellent exemple. Dans cette affaire, la communauté de Summerside demandait l'établissement d'une école pour permettre à ses enfants de recevoir leur instruction en français dans leur communauté et pour aider la communauté à se reconstruire autour de l'école. Les précédents créés dans d'autres communautés, par exemple à Charlottetown avec la fondation du Carrefour-de-l'Île, laissent entrevoir la possibilité d'une reconstruction communautaire autour d'une nouvelle école. D'ailleurs, en 2000, la Cour suprême a abondamment rappelé le rôle de construction communautaire que peut jouer une école dans une communauté minoritaire:

Il faut clairement tenir compte de l'importance de la langue et de la culture dans le domaine de l'enseignement ainsi que de l'importance des écoles de la minorité linguistique officielle pour le développement de la communauté de langue officielle lorsque l'on examine les mesures prises par le gouvernement pour répondre à la demande de services à Summerside. Comme notre Cour l'a récemment expliqué dans l'arrêt Beaulac, au paragraphe 25, « les droits linguistiques doivent dans tous les cas être interprétés en fonction de leur objet, de façon compatible avec le maintien et l'épanouissement des collectivités de langue officielle au Canada ». Une interprétation fondée sur l'objet des droits prévus à l'article 23 repose sur le véritable objectif de cet article qui est de remédier à des injustices passées et d'assurer à la minorité linguistique officielle un accès égal à un enseignement de grande qualité dans sa propre langue, dans des circonstances qui favoriseront le développement de la communauté.

Mais pour servir de rôle moteur dans une communauté, les conditions doivent s'y prêter : accès distinct à l'école, sentiment d'appartenance, etc. Là encore, l'école de langue française qui appartient à la communauté minoritaire s'y prête le mieux. Ce sont des considérations importantes dans l'établissement et l'évolution de l'institution de la communauté qu'est l'école.



## ÉVOLUTION DES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE ET LEURS EFFECTIFS

Plusieurs types d'écoles enseignent le français. Nous les répartissons en deux catégories :

- écoles de langue française (catégorie privilégiée par l'article 23) dans lesquelles la langue d'enseignement et d'administration est le français;
- écoles tous programmes qui dispensent « l'instruction dans la langue de la minorité », c'est-à-dire le français. On y trouve des écoles de langue française (la catégorie ci-dessus), des écoles mixtes (une partie de l'effectif scolaire cible et des élèves de la majorité), des écoles bilingues ou des écoles qui offrent quelques cours ou quelques programmes en français.

Quant à l'évolution des écoles de langue française et des effectifs réalisés entre les années scolaires 1986-1987 et 1997-1998 (tableau 3), on note ce qui suit :

- une augmentation des inscriptions dans les écoles de langue française à la fin des années 1980, suivie d'une relative stabilité;
- le nombre d'écoles augmente de 1986-1987 à 1992-1993, puis diminue au niveau atteint en 1990-1991, ce qui représente en douze ans une augmentation nette de 9,4 %;
- les écoles de langue française occupent une part accrue du nombre total des établissements scolaires dispensant l'enseignement en français;
- les effectifs des écoles de langue française croissent de +2,9 % entre 1986-1987 et 1990-1991, puis tendent à diminuer à partir de 1995-1996;
- la part des effectifs scolaires associée aux écoles de langue française s'accroît, passant de 88,3 % en 1986-1987 à 95,7 % en 1997-1998.

Cette évolution du nombre d'écoles est intéressante quand on sait que bon nombre de fusionnements scolaires, entraînant des fermetures d'écoles, ont eu lieu durant cette période.

**Tableau 3****Écoles et effectifs réalisés, tous programmes et écoles de langue française, 1986-1987 à 1997-1998**

	1986- 1997- 1987 1998	1990- Changement 1991 1986-1987 à	1991- 1992	1992- 1993	1993- 19994	1994- 1995	1995- 1996	1996- 1996
1997-1998 (%)								
<b>a) Écoles</b>								
Françaises	499 546	547	555 +9,4	556	554	554	562	545
Tous programmes	630 646	664	668 +2,5	669	668	665	668	651
Pourcentage des écoles françaises/ tous programmes	79,2 86	84,9	83,1 +5,3 points	83,1	82,9	83,3	84,1	83,7
<b>b) Effectifs</b>								
Écoles françaises	123 027 126 622	129 461 +2,9	129 778	130 836	129 819	129 645	128 781	126 718
Tous programmes	139 322 132 253	137 500 -5,1	137 175	137 765	137 096	136 880	134 585	133 370
Pourcentage des écoles françaises/ tous programmes	88,3 95,7	94,2	94,6	95,0	94,6	94,7	95,7	95,0
<b>c) Population scolaire</b>								
Canada moins Québec	3 466 977 +9,9	3 472 238	3 617 306	3 702 708	3 720 668	3 748 851	3 793 757	3 811 677
Pourcentage de l'effectif/ tous programmes/ population scolaire totale	4,1	4,0	3,7	3,7	3,7	3,7	3,5	3,5

**Sources :** Ministère de l'Éducation des provinces et territoires et Statistique Canada.

\*Année scolaire, données de juin

Une autre façon de mesurer la vitalité des écoles de langue française est de se pencher sur leur capacité à retenir leurs effectifs tout au long du cheminement scolaire des enfants. Le tableau 6 fournit un éclairage particulier à cet effet en présentant la répartition des effectifs réalisés de tous les programmes dispensant de l'enseignement en français selon les niveaux, et en comparant ces effectifs entre 1991-1992 et 1996-1997.

Bien que le calcul transversal des données ne tienne pas compte des phénomènes comme la transformation de la pyramide des âges ni des migrations, il a le mérite d'illustrer les niveaux où les décrochages scolaires se produisent. Trois niveaux se dégagent clairement, et ce, pour les deux années qui font l'objet de notre comparaison : entre la première et la deuxième année, entre la huitième et la neuvième année et entre la onzième et la douzième année.

Le décrochage qui se produit entre la première et la deuxième année semble indiquer que les élèves et leurs parents choisissent de ne pas rester à l'école de langue française après un «

essai » d'un an. Ce phénomène remet en question la qualité d'accueil de l'école. Le décrochage entre la huitième et la neuvième année se fait au moment de la transition vers le secondaire et pourrait indiquer un choix de langue d'enseignement en fonction de la langue des études postsecondaires ou d'un choix de carrière possible. Le décrochage entre la onzième et la douzième année semble confirmer cette dernière hypothèse. Les transitions dont nous venons de parler constituent des points charnières qui devront faire l'objet d'une attention toute particulière du point de vue de l'aménagement linguistique.

Le tableau 4 permet aussi de constater qu'au primaire, les effectifs scolaires réalisés ont sensiblement diminué de 1991-1992 à 1996-1997, alors que les effectifs du secondaire ont sensiblement augmenté. Ce « vieillissement » des effectifs scolaires semble indiquer que le système scolaire réussit à retenir les élèves du secondaire.

**Tableau 4**  
**Taux de rétention (pourcentage de la 1<sup>re</sup> année) en 8<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années dans les écoles de langue française en milieu majoritaire, 1994**

	8 <sup>e</sup> (%)	12 <sup>e</sup> (%)
Terre-Neuve/Labrador	106,3	0,0
Île-du-Prince-Édouard	88,9	84,8
Nouvelle-Écosse	77,1	52,0
Nouveau-Brunswick	97,3	87,3
Ontario	84,9	80,6
Manitoba	102,6	62,2
Saskatchewan	43,3	17,3
Alberta	116,9	57,2
Colombie-Britannique	63,2	23,3

**Source :** Frenette et Quazi, 1994

## ENJEUX DE L'HISTOIRE QUOTIDIENNE

Afin de cibler davantage le rôle de chaque intervenant ou acteur dans la mise en œuvre d'une deuxième phase de l'article 23, il est utile de tenir compte de la vie quotidienne des communautés francophones et acadiennes. Nous le faisons ici par le biais d'histoires qui mettent en évidence les enjeux dont un nouvel aménagement linguistique devrait tenir compte. Si l'histoire des communautés francophones, celle-là même qui se vit au jour le jour, est fort instructive, elle peut compléter l'évaluation statistique que nous venons de faire. C'est pourquoi nous racontons ici six faits qui ont pour objectifs de résumer les enjeux qui émergent de notre étude.

## **Relations avec la majorité**

Voyons tout d'abord les relations qui existent entre les communautés francophones et acadiennes et la majorité anglophone. Celles-ci ne sont pas nécessairement harmonieuses. L'histoire de l'école de Zenon Park, en Saskatchewan, en témoigne. Créé en 1997, le conseil scolaire fransaskois a connu de sérieuses difficultés. Celles-ci découlaient du fait qu'il ne disposait pas d'installations scolaires convenables pour dispenser son programme en français. L'arrêté ministériel qui avait établi le conseil scolaire de Zenon Park n'avait pas prévu de lui transférer des installations scolaires. Des négociations engagées avec une commission scolaire (division scolaire 53 de Tisdale), concernant le transfert possible d'une installation scolaire, se sont révélées infructueuses. Par conséquent, le conseil scolaire a dû offrir son programme dans des locaux temporaires situés dans un vieux couvent qui avait besoin de rénovations (certaines rénovations ont été effectuées). Étant donné que ce couvent n'avait pas de gymnase, le conseil scolaire a demandé à avoir accès, un soir par semaine, au gymnase de l'école qui avait fait l'objet des négociations avec la division scolaire 53 de Tisdale. La demande a été rejetée. Aucune explication qui vaille n'a accompagné ce rejet. Par ailleurs, il semble que 50 % du financement destiné à la construction originale du gymnase en question ait été fourni par Patrimoine canadien autrefois appelé le Secrétariat d'État du Canada (Commissariat aux langues officielles, 1998, p. 116).

De nombreuses communautés se reconnaîtront dans ces événements. C'est donc dire que dans les pistes d'actions concertées que nous présentons en dernière partie de texte, certaines porteront sur ce problème contextuel.

## **Rôle de l'école de langue française dans la reconstruction de la communauté**

Une seconde histoire, celle de l'école de Saint-Claude, au Manitoba, montre l'importance qu'accordent les parents à la (re)construction de leur communauté. Après de nombreuses requêtes, des parents francophones de Saint-Claude ont fondé, en 1997, une petite école de langue française privée (environ 20 à 25 élèves de la maternelle à la huitième année), alléguant que le programme bilingue géré par une commission scolaire anglophone (La Montagne) ne perpétuait pas suffisamment le français et que le transport à l'école de langue française voisine, celle de Notre-Dame-de-Lourdes, ne permettait pas à leur communauté de survivre. L'établissement de l'école de langue française privée a créé des inquiétudes financières, mais ce geste a prouvé la viabilité et la vitalité d'une petite école et de parents dévoués, petite école qui devient le noyau de la construction communautaire. La commission scolaire franco-manitobaine a intégré l'école Saint-Claude dans sa gestion et son financement en 1998. Pour une petite communauté minoritaire, la reconstruction de la vie sociale en français passe très souvent par la fondation et le développement d'une école qui, au fil des ans, en devient le centre communautaire. On devra également porter attention au développement de ces petites communautés.

## **Langue de l'école au quotidien**

L'école joue un rôle de transmission de la langue et de la culture françaises. Mais, cette langue et cette culture doivent aussi faire partie du quotidien. Prenons une situation précise. Jean-Paul Marceau, sa femme Catherine et leurs deux enfants (Candy, 15 ans et Matthieu, 10 ans) vivent en Alberta. Ils parlent français à la maison et les enfants fréquentent l'école de langue française. Mais, lorsque Frédéric, l'ami de Candy vient manger avec eux, tous ressentent une grande gêne. Frédéric fréquente, lui aussi, l'école de langue française depuis la première année. Mais, dit-il, ne parle pas français à l'extérieur de la classe. Il comprend bien le français. Il le parle aussi, bien sûr, mais il communique difficilement. Les mots de la vie courante ne lui viennent pas facilement. Il a l'habitude de dire qu'il ne sait pas sacrer ni exprimer ses émotions en français parce que c'est pour lui une langue formelle, celle de l'école. Disons-le carrément, il est plus à l'aise en anglais. Cette situation montre l'importance du milieu familial et communautaire pour l'acquisition d'une solide compétence linguistique. Les conséquences de cette situation sont multiples : le choix de la langue à utiliser pour l'accueil et le confort de chacun dans une famille francophone; la langue que l'on parlera dans le futur foyer que fondera Frédéric; la capacité de l'école à transmettre efficacement, et à elle seule, la langue française.

## **Intégration de l'effectif scolaire cible non francophone**

L'intégration de l'effectif scolaire cible dans les écoles de langue française suscite de nombreuses questions. Écoutons les paroles d'un directeur d'école, Ulysse LeBlanc.

Ici au Nouveau-Brunswick, environ un ayant droit sur cinq ne fréquente pas l'école de langue française. C'est sûr que nous devrions intégrer ces enfants. Ils viendraient grossir nos communautés acadiennes, mais je rencontre beaucoup de résistance de la part des parents qui ont peur que l'intégration des ayants droit dans les écoles de langue française ne vienne diminuer le niveau de français. Il est vrai que ces ayants droit ne parlent pas habituellement français. Il faut leur enseigner le français et nous ne voulons pas que nos écoles soient des écoles d'immersion.

Que faire ? Dans un esprit préventif, avec la collaboration du « Réseau d'appui à l'intégration des ayants droit au système éducatif francophone » composé d'une vingtaine d'organismes et du Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, nous avons envisagé des pistes d'actions : recherches-actions pour bien connaître la situation, service d'appui aux parents pour préparer leur enfant à l'école de langue française, camps d'été pour les enfants d'âge préscolaire, programmes de refrancisation à l'école, intégration de dimensions culturelles dans l'enseignement et moniteurs de langue à l'école.

Nous pensons qu'avec persévérance, nous devrions introduire un pourcentage raisonnable d'ayants droit dans le système francophone, sans pour autant diminuer la qualité de l'éducation en français au Nouveau-Brunswick.

### **Cellules familiales exogames**

Lors de mes voyages, j'ai eu le privilège d'entendre le témoignage public de Jeanne, qui, à Saint-Jean, Terre-Neuve, partageait ses réflexions sur les statistiques portant sur les familles exogames. Voici ce qu'elle raconte :

Moi, je suis une « exogame », mais je ne le savais pas. Bien sûr, le mot a peu d'importance, mais j'ai vécu dans un foyer mixte sans me rendre compte des enjeux que cela représentait pour moi et pour mes enfants. Avec mon conjoint, je parlais anglais. Quand les enfants sont venus, cela a été beaucoup plus facile de parler anglais. En fait, on ne s'est pas posé la question.

Quand mon dernier a commencé l'école, j'ai entendu parler de la nouvelle école de langue française. Je me suis informée et on m'a donné la documentation publicitaire. J'en ai discuté avec mon mari qui était très réticent. Je me sentais seule. Mais au fond de moi, j'avais la nostalgie de ma langue maternelle. Je suis Acadienne d'origine et je voulais que mes enfants parlent français à mes parents.

J'ai parlé à d'autres parents à l'école de langue française. Mon petit dernier, lui aussi, avait un peu peur de l'école française. Il a des problèmes : il est dyslexique. J'ai commencé à lui parler français quand il avait quatre ans. Et, malgré l'opposition de mon mari, je l'ai mis à l'école de langue française.

Aujourd'hui, je suis divorcée. C'est comme si le fait de retrouver ma langue et ma culture avait mené à une impasse. Mon dernier, John Arthur, apprend bien à l'école de langue française.

Mon expérience me porte à dire qu'il faut soutenir les couples exogames dès le début de leur mariage. Il faut leur faire connaître l'importance d'un partage des langues et des cultures. Quand on n'utilise qu'une langue, l'anglais, il y a toujours un parent qui souffre. Je suis prête à apporter mon témoignage et à aider les jeunes parents. Il ne faut pas que l'un ou l'autre souffre, mais qu'on apprenne à vivre sans être obligé de divorcer pour garder sa langue.

Jeanne n'est pas la seule et le soutien qu'elle propose devrait s'établir à l'échelle communautaire.

### **Préoccupations d'avenir des jeunes**

Voyons maintenant le cas d'Amélia, étudiante de huitième année en Ontario. Les jeunes ont leurs propres préoccupations dans le développement des systèmes d'éducation française,

notamment l'avenir que leur prépare cette éducation et sa concordance avec leur propre identité. Amélia nous parle d'elle-même :

Oui, je m'appelle Amélia Lachance. Mes amis me disent que j'ai de la chance de m'appeler Lachance. Quand je pense à ma vie, je me dis que « oui », j'ai de la chance. Mes parents ont beaucoup travaillé pour que nous ayons une école de langue française dans mon quartier. Je suis attachée à mon école, à ma famille. Mais aujourd'hui, j'essaie de leur faire part de mes inquiétudes.

C'est mon avenir qui se joue. Est-ce que je devrais continuer à l'école de langue française en neuvième année ? Voyez-vous, je veux devenir physicienne. Est-ce que je peux le faire en français ? Quel rôle est-ce que le français va jouer dans ma vie ? Est-ce que mon école peut m'enseigner les sciences aussi bien qu'une école anglaise ? Je compte étudier à l'université de Toronto, en anglais.

Je sais que l'on dit que l'on peut transférer tout ce que l'on a appris d'une langue vers l'autre, que je ne perds rien. Au contraire, je m'enrichis. Mais est-ce que cet enrichissement sera suffisant pour me permettre de réussir et d'être aussi bonne que les autres en anglais plus tard ?

Oui, étudier en français m'a permis d'être bilingue. Mais justement, je suis une « bilingue », pas une francophone parce que souvent francophone veut dire qu'on n'est pas attaché à l'anglais et à nos amis qui parlent anglais. Je suis une bilingue et je compte le rester. On dit que je vis dans une zone que l'on appelle « interculturelle ». C'est un grand mot mais je l'aime bien.

Je suis à l'aise dans les deux langues. Cela n'empêche pas que parfois, je ne me sens pas à ma place, ni en français ni en anglais. Ou plutôt, je me sens à l'aise partout, mais jamais complètement.

Quel est le meilleur moyen pour m'assurer un bon avenir ? En fait, existe-t-il un meilleur moyen ? Non, je pense qu'il n'existe que des solutions individuelles. Chacun doit choisir. Mais au moins, j'ai la chance de pouvoir choisir.

Les inquiétudes d'Amélia sont toutes légitimes. Elles font partie des nouvelles valeurs. Alors que l'éducation en français s'améliore, se généralise jusqu'à l'université et même au-delà, les jeunes font face à des préoccupations nouvellement articulées, notamment, une identité bilingue qu'ils valorisent.

Ces situations ont fait ressortir des enjeux qui portent sur les relations avec la majorité anglophone, le rôle de la communauté, l'intégration de l'effectif scolaire cible, les mariages mixtes, les compétences linguistiques et l'identité des jeunes. Pour chacun des ces enjeux, nous proposons des pistes d'actions pour les associations et organismes qui œuvrent dans le domaine de l'éducation en français selon l'article 23 de la *Charte*.

## **QUI SONT LES ACTEURS ET LES ACTRICES-CLES ?**

Nous venons de le voir, les choses ne sont pas simples et le souhait de récupérer l'effectif scolaire cible à l'école de langue française joue sur tous ces tableaux. Or, le développement futur de la francophonie canadienne passe probablement par cet effectif scolaire cible. Dans une société en mondialisation rapide, les minorités auront tendance à devenir de plus en plus minoritaires, mais la francophonie canadienne dispose d'un bassin potentiel : l'effectif scolaire cible. Pourtant, la moitié de ce bassin se dilue dans la majorité puisqu'à l'échelle nationale, environ 50 % de l'effectif scolaire cible étudie dans le réseau des écoles anglaises, à cause notamment d'une mise en œuvre partielle de l'article 23 de la *Charte*, et ce bassin diminue d'année en année.

Quels gestes faut-il poser pour assurer l'inclusion, idéalement permanente, de cet effectif scolaire cible dans les communautés francophones et acadiennes du Canada ? Et surtout, comment les acteurs concernés peuvent-ils s'entendre pour faire avancer ensemble le développement de l'école de la minorité avec cet effectif scolaire cible ? Avant de proposer des pistes d'actions concertées, voyons donc qui sont les acteurs et actrices-clés d'une deuxième étape de mise en œuvre de l'article 23. Nous les regroupons en trois secteurs : la classe politique, les professionnels de l'éducation et les cellules familiales.

### **Classe politique**

Un nouvel aménagement linguistique découlant de l'article 23 passe tout d'abord par une volonté politique de tout mettre en œuvre pour accomplir le plein objectif de récupération de cet article. À cet égard, le gouvernement du Canada (ses agences et ses ministères) est un acteur important, comme il l'a été par le passé. Pour l'essentiel, il s'agit d'appuyer les demandes et les besoins que les communautés francophones et acadiennes exprimeront.

Les communautés francophones et acadiennes ont créé des instances politiques puissantes qui revendiquent régulièrement leurs droits. Pour celles-ci, il sera important de convenir ensemble que leur avenir démolinguistique est mis en question par le rôle que jouera l'effectif scolaire cible, surtout les enfants qui délaissent les écoles de langue française. Des mécanismes, conçus pour déterminer des stratégies par concertation, devraient donc être mis sur pied rapidement pour que ces stratégies donnent des résultats avant l'an 2002.

Quant aux commissions scolaires des minorités de langue officielle, elles sont investies d'une mission précise par la Loi constitutionnelle de 1982. Leur responsabilité n'est pas des moindres. Au contraire, leur position, leur rôle, leurs actions dépendent directement de l'article 23. Il est donc essentiel qu'elles affirment leur adhésion à l'objectif principal de cet article.



De plus, les membres de la majorité devront aussi participer à ce travail. Comme le montre le cas de Zenon Park, leur compréhension et leur adhésion sont essentielles pour assurer une dynamique harmonieuse.

### **Professionnels de l'éducation**

C'est surtout sur les professionnels de l'éducation que repose principalement la responsabilité d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23 : directeur d'école, directeur général de commission scolaire, enseignant, aide-enseignant, conducteur d'autobus, cadre au ministère de l'Éducation, concepteur de programme, professeur d'université, etc. Pourquoi ? D'abord parce qu'il leur appartient de connaître, chacun à sa façon, les conditions d'enseignement et de vie quotidienne dans les écoles de langue française. Ensuite, parce qu'ils sont appelés à agir en première ligne. Enfin, parce que leurs connaissances et leurs capacités d'action acquièrent une crédibilité primordiale auprès de la communauté et des instances politiques. Ce sont les vrais leaders d'une nouvelle mise en œuvre de l'article 23.

### **Cellules familiales**

Quant aux parents et aux jeunes, leurs choix et leurs responsabilités sont tout d'abord individuels. Il faut bien en prendre acte et les respecter. En effet, la première responsabilité d'une cellule familiale est de veiller au développement de ceux qui s'y trouvent. Les décisions habituellement prises le sont dans cette perspective. Remémorons-nous le cas d'Amélia dans la section précédente. Le choix d'une école pour et par les jeunes, de même que le choix de la langue ou des langues parlées au foyer dépend de nombreux facteurs.

Pourtant, il existe au moins deux situations sur lesquelles les communautés francophones et acadiennes peuvent agir. D'une part, à qualité égale et à services égaux, elles se doivent de faire connaître le rôle communautaire que joue l'adhésion à l'école de langue française. L'inscription à l'école d'immersion peut être une option valable mais à qualité égale selon l'évaluation des parents, l'inscription à l'école de langue française servira également la communauté francophone ou acadienne. C'est là une responsabilité supplémentaire à assumer.

D'autre part, des campagnes d'information peuvent faire connaître l'importance de conserver un capital linguistique au sein des cellules familiales. Nous en reparlerons dans la section suivante. Les décisions familiales doivent être éclairées. Les familles constituent l'une des principales cellules vivantes d'une communauté. Il faut prendre en considération la richesse que transmettraient deux ou même trois langues.

## PISTES D'ACTIONS CONCERTÉES

Les actions de récupération de l'effectif scolaire cible à l'école de langue française doivent avoir un effet ponctuel, directement sur l'effectif scolaire cible ou de manière contextuelle sur des facteurs complémentaires. Nous proposons ici un ensemble de mesures, étant bien conscients que seule une communauté vibrante peut accueillir de manière profitable tout un effectif scolaire cible.

### Relations avec la majorité

Du point de vue contextuel, voyons les relations avec la majorité. Les 20 dernières années ont beaucoup porté sur les négociations relatives au droit et à l'article 23 de la *Charte*. Cela a largement servi les communautés francophones et acadiennes, comme nous en faisons état précédemment. Le recours au droit et aux tribunaux, dans le discours comme dans l'action, a permis de transformer les structures scolaires pour accommoder la gestion et le contrôle scolaires partout au Canada. Il a également engendré (sans oublier l'effet pédagogique) une nouvelle crédibilité et fait respecter encore plus les communautés francophones par les majorités anglophones. En outre, au sein même des communautés francophones, les droits conférés par l'article 23 ont suscité une nouvelle fierté et apporté des assises communautaires indéniables (Martel, 1999c). En d'autres mots, l'article 23 a contribué à égaliser les positions de pouvoir au plan sociologique.

Pourtant, les gains apportés par le droit et le système judiciaire ont aussi créé un climat de confrontation entre la majorité et les minorités, climat nécessaire en une première période, mais improductif à long terme. Il sera impossible d'inviter l'effectif scolaire cible à s'inscrire dans les écoles de langue française, surtout celui qui n'est pas de langue maternelle française, à moins qu'un certain climat de sérénité ne règne entre les deux groupes.

Le moment est peut-être venu de lancer des opérations de sensibilisation de la majorité.

L'argument principal pourrait être le suivant : la vitalité d'une démocratie se juge au traitement qu'elle accorde à ses minorités. La tendance au développement communautaire peut être bien comprise par la majorité qui, rappelons-le, n'est pas homogène. Elle est constituée de petites communautés qui, dans la présente mondialisation des échanges et des sociétés, tentent de survivre et de se développer. La grande différence entre une majorité et une minorité revêt pourtant une importance certaine. Pour une majorité, la fusion d'une communauté dans une communauté plus vaste (entraînant une certaine acculturation) n'a pas pour effet immédiat la perte d'une langue, ni du patrimoine culturel qui lui est associé. Or, c'est le cas des individus d'une minorité qui, en perdant leur communauté, perdent aussi leur soutien principal.

Les prochaines décennies « problématiseront » encore plus le rôle des communautés, qu'elles soient minoritaires ou majoritaires. C'est ainsi que les minorités constituent des laboratoires en ce qui concerne les conditions de vie dans un univers qui se mondialise.

### **Rôle de la communauté**

La médiatisation du cas de la communauté de Summerside, à l'Île-du-Prince-Édouard, devant la Cour suprême a largement contribué à sensibiliser la population à l'importance de l'école dans le développement communautaire. Nous avons fait état, auparavant, de l'importance de l'école dans le développement d'une communauté. Nous avons également présenté l'effectif scolaire cible comme étant une extension potentielle de la communauté scolaire.

Dans ce contexte, il importera de valoriser constamment l'école comme centre d'une communauté. Cela signifie que la prochaine décennie sera peut-être celle des petites écoles, celles-là même qui permettraient la reconstruction des communautés qui, au fil des décennies, se sont effritées, car les communautés les plus fortes ont en bonne partie obtenu leurs écoles depuis l'avènement de la *Charte*. Il reste maintenant à consolider les acquis avec les petites communautés. La vitalité d'une minorité se fonde sur celle de toutes ses cellules, qu'elles soient petites ou grandes.

L'école devrait de plus en plus jouer le rôle du centre communautaire. Plusieurs centres scolaires ont d'ailleurs été construits à travers le Canada. Ces centres mettent en contact les associations, les commerces et l'école. Ils contribuent à l'éclosion et à la consolidation de la vie communautaire. Ils permettent aux membres de tous âges de se fréquenter, du niveau de la garderie à l'âge d'or. Ces centres communautaires offrent un concept de développement aux petites comme aux plus grandes communautés.

Nos réflexions nous portent à penser qu'au cours de la prochaine décennie, le rôle de l'école, petite ou grande, devrait être consolidé comme outil de développement des francophones vivant en milieu minoritaire. Pourtant, il sera important de s'assurer que l'école, tout en constituant un centre d'attraction, ne soit pas la seule institution à transmettre le français et le patrimoine culturel francophone. L'école peut devenir un centre névralgique, mais comme nous le laissait voir l'histoire de Jean-Paul Marceau et de sa famille, le français doit se vivre au quotidien dans d'autres sphères que l'école pour être florissant.

### **Accueil de l'effectif scolaire cible non francophone**

Que l'effectif scolaire cible fasse potentiellement partie d'une communauté francophone ne fait aucun doute au plan juridique. Des difficultés surviennent toutefois dans les façons de l'intégrer aux structures scolaires.

Le témoignage d'un directeur d'école du Nouveau-Brunswick révèle les craintes exprimées face à l'effectif scolaire cible non francophone. La première étape consiste à sécuriser les communautés francophones et acadiennes à cet égard. Or, il semble certain que l'avenir démographique des communautés francophones se jouera dans leur capacité d'intégrer cet effectif scolaire cible. Par ailleurs, le droit à l'instruction en français, accordé par l'article 23, comporte le droit de retrouver ou de conserver la langue de ses origines et de la transmettre à son enfant, même si cela se fait à l'école.

Mais, les craintes des communautés francophones par rapport à l'effectif scolaire cible sont fondées, car les dangers d'angliciser les écoles de langue française par l'intégration d'individus non francophones sont réels. Comment franciser cette portion de l'effectif scolaire cible pour conserver les acquis, les améliorer et les développer ? Trois types d'actions nous semblent importants. Premièrement, sensibiliser les foyers à la transmission du français. Deuxièmement, il faut mettre sur pied des structures et des activités d'acquisition du français avant l'entrée à l'école de langue française. Celles-ci peuvent être de divers ordres, comme le montrait le cas du Nouveau-Brunswick : camps d'été, garderies, jumelages entre foyers, activités entre jeunes et personnes de l'âge d'or, sports, etc. Mais surtout, les organismes communautaires ont avant tout intérêt à se regrouper pour unir leurs efforts en vue de l'intégration de cette portion de l'effectif scolaire cible. L'union fera la force.

## **L'école**

La vie en milieu minoritaire favorise le bilinguisme. Pour certains, ce bilinguisme s'avère une frontière médiane entre deux états, l'un négatif, l'autre positif. Les uns voient cette frontière médiane comme le début de l'assimilation. C'est la perte d'une compétence dans une langue. Les autres y voient l'enrichissement ou le maintien d'une double compétence. De nombreux enfants des communautés francophones et acadiennes sont élevés avec ces frontières médianes et nos chiffres montrent combien cette frontière est fragile, combien il est facile de perdre sa compétence dans la langue non dominante, en l'occurrence, le français. La question devient alors la suivante : « Comment faire basculer cette condition vers un enrichissement constant et progressif, vers une compétence marquée en deux langues, voire trois langues ? »

L'école joue un rôle important dans le maintien de la langue minoritaire de même que, par ricochet, l'influence de la langue de l'école sur la langue parlée à la maison. Ainsi, l'école peut-elle fortement perpétuer la langue à un moment déterminant alors que la famille perd graduellement le rôle de leader et de protecteur de la langue minoritaire.

Devant ces deux conditions, le bilinguisme et le rôle de l'école, il y aurait sûrement lieu de continuer à informer les parents de l'importance de l'éducation en langue minoritaire. La commission nationale des parents francophones et d'autres organismes partenaires du Projet

national s'en préoccupent constamment. Leurs nombreuses activités et leurs plans d'action en témoignent.

Pour favoriser le développement d'une compétence en français en matière de communication, il faut remplir deux conditions. Les enseignants, les directions d'école et de commissions scolaires doivent promouvoir l'utilisation d'une langue riche et nuancée, car en milieu minoritaire, pour qu'une langue soit un outil de communication, elle doit être plus riche que la langue dominante parce qu'elle se perd naturellement au contact de cette dernière. Mais cette langue riche et nécessairement formelle doit être davantage enrichie par une valorisation de la langue vernaculaire, la langue plus ou moins décontractée que parle la communauté et, le cas échéant, l'enfant qui entre à l'école. Il arrive souvent que les membres d'une communauté minoritaire pensent que leur français est « mauvais ». Il y aurait lieu de démystifier le rôle que joue chaque variété de langue, car c'est seulement dans la valorisation de la langue spontanée, informelle et parfois argotique, que les communautés minoritaires acquerront la fierté de leur langue et le goût d'en apprendre le registre formel à l'école.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'école ne peut être la seule institution de transmission de la langue française. Celle-ci doit être vécue au quotidien, dans des activités courantes, que ce soit dans les loisirs, la consommation ou les affaires, pour ne citer que quelques exemples.

Pour compléter ces actions, n'y aurait-il pas lieu de présenter, également à l'école, un programme d'appoint axé sur l'éveil aux langues ? De tels programmes sont déjà en œuvre dans la Communauté européenne. Le concept d'éveil aux langues serait bien adapté à une situation minoritaire. C'est justement dans la valorisation objective de la langue française et des langues en général que se préparent les attitudes et les représentations qui, en sous-tendant les comportements, favoriseront une utilisation enrichissante des langues, y compris le français.

Un programme d'éveil aux langues pourrait sensibiliser la population à la communication verbale et non verbale, au fonctionnement des langues (registres de langues, langue à l'école, avec les amis, en public), à la différence entre le langage parlé et écrit (divers systèmes d'écriture), aux stratégies d'apprentissage des langues (sa propre biographie langagière, méthodes d'apprentissage, suggestions pour un apprentissage efficace), etc. Les communautés francophones et acadiennes pourraient ainsi développer leur propre programme d'éveil aux langues, un programme adapté à la vie en milieu minoritaire. Ce serait un outil de valorisation qui donnerait priorité au français, mais qui ferait également place à d'autres langues. Ce programme favoriserait un éveil graduel et vaste de la population minoritaire des communautés francophones et acadiennes.

Il serait également important de valoriser le développement interculturel d'un élève francophone et le développement naturel d'un élève bilingue en milieu minoritaire. Les compétences nécessaires dans l'actuelle mondialisation des échanges et des sociétés ne sont plus celles qui sont valorisées dans les milieux francophones. Or, les personnes vivant en milieu minoritaire développent naturellement des capacités de négociation et de conciliation, de compréhension des enjeux de pouvoir, d'ouverture aux points de vue des autres, de pratiques d'inclusion, de relativisation des valeurs et de curiosité par rapport aux cultures des autres. Souvent, dans un monde de concurrence, ces compétences conduisent à une perte d'autonomie et d'auto-valorisation. C'est alors l'assimilation dans son sens le plus concret du terme : la perte de soi. Pourtant, les compétences interculturelles seront de plus en plus nécessaires dans un monde où chacun sera toujours minoritaire par rapport à l'autre. Nous croyons que des études sur les pratiques interculturelles à l'école de langue française devraient être effectuées pour en faire ressortir les apports à nos sociétés contemporaines.

## **La famille**

Comme nous le montre l'histoire de Jeanne, la vie dans une famille exogame demande une sensibilisation particulière à l'importance de la transmission intergénérationnelle du français. Exactement comme un compte bancaire constitue un capital lors de l'entrée en ménage d'un couple, une langue est un capital culturel à ne pas dilapider.

Ayant à l'esprit l'objectif de la transmission du français d'une génération à l'autre, quelles pratiques et quelles politiques faut-il adopter pour apporter un soutien à la sphère familiale ? Outre les nombreux gestes déjà posés par les différentes associations francophones, il nous semble que trois éléments pourraient s'ajouter en faveur des diverses unités familiales.

Nous faisons d'abord deux suggestions pour les foyers exogames. Comme le constatent Heller et Lévy (1994), pour que la famille exogame devienne un lieu de reproduction de la francophonie, le français doit constituer « pour au moins un parent, sinon les deux, une ressource économique et sociale importante. Il doit représenter une forme de pouvoir et d'épanouissement dans leur propre vie ». Pour ce faire, il faudrait préparer, à l'intention des cellules familiales concernées, des fiches d'information portant sur les avantages de connaître le français. Mais, une campagne d'information ne peut suppléer aux difficultés de la vie en situation minoritaire. Il faut donc compléter cette sensibilisation par des cellules de soutien, de contacts sociaux, peut-être entre foyers endogames et foyers exogames.

Il faudrait ensuite valoriser les lieux familiaux où deux langues se perpétuent. Il serait donc intéressant d'explorer le champ de l'interculturel, champ dont sont souvent détenteurs, par leurs pratiques, les foyers exogames. D'ailleurs, ces espaces peuvent non seulement être porteurs de pratiques quotidiennes, mais ils peuvent aussi faire partie des atouts

professionnels, personnels et psychologiques utiles à la société : négociation, tolérance et persévérance.

Ces deux suggestions visent à soutenir les foyers exogames, mais elles seraient également utiles aux foyers endogames. Il faudrait en quelque sorte aider chaque famille à constituer sa propre politique linguistique. Les foyers monoparentaux devraient aussi faire l'objet d'un soutien particulier. Le nombre des foyers exogames s'accroît avec les années. Ces foyers ont un parent de langue maternelle française, ce qui représente un atout considérable.

Dans la francophonie canadienne, la cellule familiale constitue le lieu où se construit une appartenance singulière ou multiforme. Cette appartenance aura une répercussion importante sur le maintien et le développement des groupes minoritaires francophones et acadiens. Ainsi, la question est-elle maintenant de savoir dans quelle mesure et dans quelles conditions, ces groupes, avec leur diversité, peuvent soutenir la construction de cette appartenance au sein même de la famille, tout en composant de manière ouverte et positive avec la concurrence que lui pose l'anglais. L'avenir de la francophonie se trouve peut-être dans la valorisation de ces frontières linguistiques et culturelles.

## REFERENCES

- Commissariat aux langues officielles. (1998). *La gestion scolaire : La mise en œuvre de l'article 23 de la Charte*. Ottawa : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Cour suprême du Canada. (1993). *Renvoi relatif à la Loi sur les écoles publiques (Man.)*, (1993) R.C.S. 839.
- Frenette, N. & Quazi, S. (1994). *L'effectif et la rétention des élèves dans les écoles de langue française de langue minoritaire au Canada, 1980-1994* [Page Web]. Accès : <http://www.oise.utoronto.ca/~nfrenette/Francophonie/CNPF.html>
- Harrison, B. & Marmen, L. (1994). *Les Langues au Canada*. Ottawa : Statistique Canada.
- Heller, M. & Lévy, L. (1994). Mariages linguistiquement mixtes : les stratégies des femmes franco-ontariennes. *Langage et société*, 67, 53-88.
- Martel, A. (1999c). « Heroes, Rebels, Communities and States in Language Rights Activism and Litigation ». In M. Kontra, T. Skutnabb-Kangas & R. Philipson (Eds.), *Linguistic Human Rights*. Budapest: Central European University Press.
- Martel, A. (1991). *Les droits scolaires des minorités de langue officielle au Canada : De l'instruction à la gestion/Official Language Minority Education Rights in Canada: From instruction to management*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.